Montevideo, 9 de diciembre del 2020. ANEP – CFE – Instituto de Profesores "Artigas" (IPA)

# Educación virtual y presencial en la formación y trabajo docente

## Algunas informaciones y reflexiones para las praxis en los espacios académicos y gremiales

Profesoras: Mónica Isquierdo y Leticia Pierri
Docentes efectivas en el Departamento Académico Pedagógico-Histórico-Filosófico (DAPFH)del Instituto de Ciencias de la Educación del CFE

La emergencia sanitaria ha estado implicando el despliegue de múltiples recursos, estrategias y dinámicas virtuales así como la resignificación de la presencialidad educativa. El saber pedagógico resulta interpelado por la inevitable problematización de las modalidades de educación presencial y virtual, en tanto saber comprometido, fundante y articulador para la formación en educación y el trabajo docente. En estos momentos de aislamiento, tan complejos, críticos y desafiantes: compartimos algunas anotaciones, con la expectativa de que las mismas sean de interés dialógico al tiempo que resolutivo.

## Informes varios y algunos datos generales

- Nos enmarcamos en las resoluciones históricas del Instituto de Ciencias de la Educación. Se destaca el Informe del 23/08/2017, realizado por el DAPHF del IPA con integrantes de la Sala de Sociología, Epistemología, Teoría del Conocimiento e Investigación Educativa de este Instituto. En dicho informe habíamos presentado un análisis crítico, de criterio emancipatorio, sobre el trabajo docente, el desarrollo profesional docente y la formación inicial a la luz de los modelos actuales de organización laboral y de algunos lineamientos de los organismos internacionales (ver *Anexo I*). Es oportuno recordar dicho documento en vistas de los actuales cambios institucionales que (desde la emergencia sanitaria pero más allá de ella[1]) conlleva la incorporación más diversa y profunda de los recursos tecnológicos en el Sistema Educativo, lo cual guarda indudable relación con las cantidades y cualidades de las fuentes de trabajo disponibles, con las curricula educativas, entre otros aspectos de importancia para los(as) docentes, estudiantes y la ciudadanía toda.

1 Todas estas cuestiones trascienden lo que acontece en el Sistema Educativo nacional. Por ejemplo, Adrián Cannelloto (UNIPE-Argentina) afirma que la presencia mucho más destacada de lo digital inherentemente requiere volver a pensar la concepción de las asignaturas, la disciplina en el estudio, etc. Nos remitimos a "La virtualización de las Universidades". *Le Monde Diplomatique* (octubre del 2020) Suplemento: La educación en debate # 85

- Respecto a este año 2020 se consideran varios datos presentados por el Centro de Estudiantes (CEIPA) a partir de una encuesta realizada a 1360 estudiantes de profesorado[2] como diagnóstico durante los primeros tres meses del desarrollo de los cursos. El 93% de los(as) estudiantes del IPA expresó no tener acceso a una computadora y el 26% afirmó no tener acceso a internet. Por otra parte, el 50% expresó tener un empleo, el 46% afirmó estar desempleado(a) y el 4% dijo que solamente estudia. Por lo tanto, afirmamos con mucha preocupación que existen problemas de equipamiento y conectividad significativos que, adicionados a los problemas socioeconómicos, están decididamente vulnerando el derecho a la educación de nuestros(as) estudiantes. (*Anexo II*)

- También en el marco del 2020 y como docentes del IPA diremos que es menester decir que la incorporación de los estudiantes a la Plataforma CREA-Schoology se ha desarrollado durante varias semanas de nuestra labor. Esta última resultó intensificada y con tiempo de involucramiento más prolongado que lo habitual, como consecuencia de varios factores intervinientes, aunque reafirmemos nuestra buena disposición, interés y apertura ante nuevos conocimientos y recursos. Respecto a la asistencia y al rendimiento estudiantil se presentan algunos resultados parciales, teniendo en cuenta 17 desarrollos de curso y en comparación con años anteriores: 1) Considerando el total de quienes han realizado actividades con calificación: se ha mantenido el porcentaje de estudiantes promovidos(as) con exoneración de las pruebas de examen. 2) Se ha duplicado la cantidad de estudiantes que han quedado en calidad de libres, la amplísima mayoría debido a la desafiliación. 3) Solamente el 15% del estudiantado ha asistido a alguno de los encuentros presenciales realizados en el IPA. Por lo tanto, no se puede afirmar aquí que la virtualidad probablemente sea un paliativo eficaz para la desafiliación durante las crisis socioeconómicas ni que sea un factor de incidencia para mejorar

2 Página de Facebook del CEIPA: https://es-la.facebook.com/CeipaEnLucha/. Además, el estudiantado publica recientemente en dicha página una denuncia que se entiende de interés para el abordaje pedagógico-institucional de la formación inicial estudiantil y del trabajo profesional docente y en vistas de la Ley de Urgente Consideración (LUC): "¿Cómo nos afecta la LUC como f**uturxs trabajadorxs de la educación**? Como estudiantes de formación en educación denunciamos que la Ley de Urgente Consideración implica una **flexibilización laboral** en nuestra futura área de trabajo así como un ataque a nuestra **autonomía** en tanto trabajadores y enseñantes: los artículos 11, 163 y 193 conllevan un agravio a nuestros derechos como trabajadores por **disposiciones de carácter mercantilista** que perciben a los Liceos como empresas, las Direcciones como gerencias, lxs docentes como prestadores de servicios y a lxs estudiantxs como clientes" [resaltados nuestros]

los resultados de los aprendizajes pero sí se puede afirmar, en el marco de lo expuesto y de la información parcial disponible, que la vuelta a la presencialidad (planificada muy cuidadosamente en el Instituto) no ha sido exitosa, más allá de los factores de riesgo de contraer Covid-19 que varios actores institucionales pudieran presentar. Es muy preocupante el mencionado debilitamiento de la presencialidad en una institución formadora de docentes. Sin dejar de reconocer el potencial educacional del empleo de recursos tecnológicos (potencial sobre el cual sí suele haber mucha difusión e intereses comunicacionales) diremos aquí que el acentuado predomino de la virtualidad privatiza la asistencia de los actores institucionales en detrimento de la presencia en el espacio público de encuentro, lo cual podría agravar la naturalización ideológica de las condiciones personales y sociales de origen y legitimar las formas más superficiales y funcionales de conocimiento interpersonal y de abordaje académico.

- Se toma como insumo (información complementaria y externa al IPA pero relativa a la enseñanza en el nivel superior) un documento elaborado por docentes de la Universidad de la República para su discusión en su espacio gremial: ADUR. El documento se intitula "Consideraciones sobre el trabajo docente universitario en el contexto del Covid-19"[3]. Las autoras señalan como situaciones problemáticas para el desarrollo del trabajo docente en el marco del confinamiento: las carencias en la legislación laboral[4], el desafío e incomodidad de adaptar espacios y tiempos en el domicilio, la exposición del ámbito privado y la exigencia de disponer de recursos propios que son muchas veces compartidos con otros integrantes del hogar. También se menciona la mayor exposición y permanencia ante las pantallas así como el desgaste físico integral. Se anota la intensificación de un desempeño signado por el asumir más actividades, adquirir nuevas habilidades, a lo que se adiciona la mayor concentración y fatiga asociada al desarrollo de los encuentros on line. Además, aseguran que se profundizan las desigualdades preexistentes, en particular las de género en relación al cuidado de niños y de otros familiares, al acompañamiento educativo a los(as) escolares y otras cuestiones que remiten a la calidad de la convivencia, la cual se ve afectada, al igual que el desarrollo

3 Documento disponible en: http://www.adur.org.uy/images/Teletrabajo_COVID_ADUR_FCS.pdf.
4 Durante estos días, en el Parlamento, se encuentra en análisis un proyecto de Ley de Teletrabajo que estará destinado a los ámbitos privados y públicos no estatales pero que podría eventualmente ser una norma de referencia para la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP.

profesional de los(as) docentes del mencionado nivel. Entonces, consideramos que este punteo de problemáticas y desafíos representa en buena medida lo que ha estado aconteciendo en nuestra propia actividad docente durante este año y (en rasgos muy generales pero decididamente) alertamos sobre el incremento de situaciones de deterioro psíquico y físico asociadas a lo laboral así como la profundización de las formas en que los(as) docentes deben proporcionar y mantener los recursos básicos para el funcionamiento educativo (luz eléctrica, equipos, entre otros insumos). Interpretamos que todas las problemáticas expuestas por las docentes en ADUR son factores que también actúan en perjuicio del desarrollo de la dimensión académico-profesional y de los espacios públicos. Compartimos lo que señala la docente universitaria Alma Bolón (2020):

> Se produce una privatización del espacio público, no ya solo bajo la forma de mercantilización que por cierto también existe en los productos tecnológicos contratados y en la explotación de los recursos privados de docentes y alumnos (equipamiento y conexión, incluida la electricidad; de paso ¿cuánto estarán ahorrando en consumo de UTE la Anep, la UdelaR y las privadas?) sino también bajo la forma del corrimiento del espacio político (público) al ámbito privado, doméstico, a su vez tecnológicamente invadido por una fuerza pública de ocupación (los medios de comunicación)[5]

Si bien la citada reflexión toma como punto de partida la educación durante la actual emergencia sanitaria global: el espíritu de la misma trasciende a la actual coyuntura; coincidimos en que es  necesario el señalamiento de las dimensiones política y económica de la institucionalidad educativa así como la elucidación de los poderosos intereses implícitos en juego.

## Otros aportes conceptuales de interés

- Consideramos la crítica a los actuales modelos empresariales. Según Figari y Hernández (2011) dichos modelos contribuyen a configurar un "orden pedagógico"

5 Bolón, A. (2020). Remota enseñanza: hablando con la fibra óptica. En *Revista Extramuros; la escritura ante el declive del debate público, número 15, diciembre*. https://extramurosrevista.org/remota-ensenanza-hablando-con-la-fibra-optica/

vinculado a las estrategias de las empresas por sostener su hegemonía[6]. Uno de los principios que se impone a los trabajadores en la actualidad es el de "mejora continua"; por lo tanto, se desarrolla un nuevo tipo de alienación, la vinculada a la colaboración e involucramiento del trabajador en la mejora continua del proceso productivo en un marco de tercerizaciones, nuevas estrategias de control del trabajo y tecnologías informatizadas así como de flexibilización laboral y desregulación. Además, se tiende a crear nuevas figuras de "líderes" (para la comunicación en los ámbitos de empleo, para la ergonomía, para lo relativo a la seguridad laboral, etc.) tal que dichos liderazgos también cumplen, de maneras no explícitas, la función de desplazar a los delegados electos por los trabajadores. La adaptabilidad del trabajador "competente" se despliega en las actuales transformaciones en la organización del trabajo, que incrementan los registros burocráticos e intensifican las actividades. Los mencionados autores describen:

> La matriz corporativa reconfigura el espacio de control y genera sistemas específicos orientados a capturar información en tiempo real. El control técnico informatizado nutre la posibilidad de visibilizar qué se hace, quién lo realiza y en qué forma y con qué resultados. Y, este sistema deberá ser alimentado, también a tiempo real, como parte del quehacer que desarrollan los trabajadores (p.8) [por lo expuesto, concluyen que] Del mismo modo que la clase dominante brega por la formación de su fuerza de trabajo tanto hacia el interior de la planta industrial como hacia afuera a través de consultoras, universidades privadas y demandas sobre las escuelas públicas (entre otras), es necesario contraponer prácticas educacionales que incluyan la crítica a estas iniciativas empresarias (p.12)

Para comprender la actividad docente (y muy especialmente su actual intensificación así como la dimensión virtual del desempeño) es imprescindible analizar los modelos actuales de organización del trabajo. Es relevante observar cuáles son las estrategias empresariales a los efectos de abordar contextualizadamente las políticas educativas[7]que

6 Figari, C y Hernández, M. (2011). Pedagogías críticas: la fábrica, los movimientos sociales y el desafío de una praxis situada. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata, 8, 9, 10 de agosto. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.964/ev.964.pdf

7 En cuanto a políticas educativas y el marco de los lineamientos generales y las metas establecidas por la ANEP: el Consejo Directivo Central resuelve (Acta extraordinaria número 12 del 2/12/2020) "cambiar la matriz" de la Educación Media Básica (EMB). Por ejemplo, se crean nuevas "figuras pedagógicas" para coordinar la enseñanza, las actividades y participación así como la tecnología e innovación. También se menciona el "*fortalecimiento de la*

remiten a la formación inicial y al trabajo en educación así como para contextualizar la funcionalidad "productiva" de las articulaciones, fracturas y tensiones entre presencialidad y virtualidad pedagógica. En el presente análisis, recordamos que todo lo que acontezca en la Educación Media Básica reviste especial interés para las primeras experiencias de enseñanza, de inserción laboral, de la mayoría de nuestros estudiantes de profesorado e incide en los contenidos y dinámicas de la formación inicial que impartimos.

- Respecto a las concepciones pedagógicas subyacentes a las prácticas educativas y a los recursos empleados, tomamos como aporte conceptual algunas reflexiones de docentes que integran el Movimiento Freinet en Uruguay y trabajan en la educación primaria y media:

> Esta nueva virtualidad apunta a volver a impartir conocimientos de manera frontal y doctrinaria, desconociendo la diversidad del estudiantado y desconociendo que muchos no están. Ya hace tiempo que en la escuela se lucha por salir de ese lugar disciplinario, de enseñanza frontal y simultánea ¿pero no corremos ahora el riesgo de que con el uso de plataformas y distintos softwares caigamos en concepciones individualistas, que no es lo mismo que atender a necesidades individuales?, ¿no estaremos frente a una pedagogía tradicional pero vestida con ropajes nuevos?, ¿no es éste el escenario perfecto para el embate de pedagogías tecnicistas neoliberales contra las que tanto pelearon los colectivos docentes hace algunas décadas?[8]

*autonomía, la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, la extensión del tiempo pedagógico, el acompañamiento socio-emocional educativo, la adaptación curricular orientada al desarrollo de competencias y un enfoque didáctico basado en la interdisciplinariedad y el aprendizaje en acción*" (p.1). Si bien el análisis pormenorizado del Acta trasciende los objetivos del presente documento: afirmamos que estos cambios en la matriz de la EMB podrían ser leídos a la luz de las mencionadas transformaciones en lo laboral, las cuales se despliegan simultáneamente de un modo centralizado y descentralizado. Se evidencia el conflicto entre concepciones y prácticas de la "autonomía" en materia de educación; aquí defendemos la autonomía de la educación nacional, tal como se encuentra garantizada constitucionalmente y como rasgo históricamente distintivo que, lamentablemente, ha sido muy asediado durante los últimos años. Respecto a la incidencia empresarial que compromete la soberanía de nuestro país así como a los principios históricos del sistema educativo uruguayo: existe un detallado análisis por parte de docentes, plasmado en un texto del año 2019 e intitulado "UPM y la colonización cultural", artículo que se encuentra disponible a la fecha en http://lafraguaperiodicoobrero.blogspot.com/2019/10/upm-y-la-colonizacion-cultural.html

8 Movimiento Educación Popular Freinet Uruguay – MEPFU (29 de abril del 2020) Nuevas tecnologías, viejas desigualdades...Reflexiones en tiempos de Covid-19. https://freineturuguay.wordpress.com/2020/04/29/nuevas-tecnologias-viejas-desigualdades-reflexiones-en-tiempos-de-covid-19/

Por lo tanto, la virtualidad "en línea", especialmente a través del uso intensificado de encuentros por videoconferencias: nos conduce a una mayor rigidez en el escenario, a una "frontalidad" vincular, en las relaciones sociales. Es de destacar, en el texto citado, cómo se interpreta el perfil individualista de ser humano que se estaría promoviendo, perfil que también podríamos entenderlo como decididamente predispuesto a la competitividad y funcional a la concepción de la educación como "servicio" dirigido al cliente. Interpretamos que los formatos educativos que encauzan expeditivamente (burocrática o tecnocráticamente) las actividades se mostrarían congruentes con las formas de intensificación de las tareas, más allá de las convicciones pedagógicas de los actores institucionales. Entonces, podríamos señalar que el aludido tecnicismo pedagógico no es primordialmente una opción educativa sino una imposición que se condensa en los recursos tecnológicos y en su modo de inscribirse en las dinámicas del desarrollo curricular. Sabemos que el tecnicismo (emergente del saber "experto") por definición no se propone sino que se impone. Legitima la profunda enajenación de las fuerzas del ser humano a través de medios tecnológicos y consiste en una concepción de los fines de la educación que ideológicamente invisibiliza la contradicción entre capital y trabajo; enmascara el conflicto. Interpretamos que los usos tecnicistas de la tecnología no atienden a la complejidad de las situaciones educativas pero sí reproducen culturalmente la concepción y prejuicio capitalista de que aquéllo que sea más cómodo, usando los medios a disposición, es lo más correcto. Nos preguntamos si el debilitamiento de la presencialidad, más allá de las razonables precauciones sanitarias, se relaciona primordialmente con estos usos funcionales de los recursos tecnológicos o más bien con otros factores, en vistas de los datos presentados al comienzo. Toda la trama situacional evidencia un polémico asunto formativo, ético-político, pero también vulnerabilidades que se yuxtaponen al deterioro psicofísico de los actores institucionales como consecuencia de la virtualidad en el marco de prolongadas condiciones de aislamiento. También nos estaríamos refiriendo a una alienación cultural tendiente a agravar la explotación de nuestras fuerzas: la mitificación de los recursos y modalidades que nos consumen.

- En un sentido análogo, anotamos las reflexiones de dos destacados docentes universitarios de nuestro país, quienes afirman respecto a algunas de las prácticas de educación virtual:

> Tanto la modalidad 'conferencia magistral' bajo la cual hoy aparecen infinidad de videos autodenominados 'clase' como la modalidad 'tutorial' están profundamente reñidas con los valores técnicos y políticos que hoy se pretenden impulsar – aprendizaje integral, activo, crítico, cuestionador – ya que, a pesar del soporte electrónico, responden al viejo molde del curso magistral en el que solo habla el docente, o al también milenario molde de aprendizaje de un oficio, a través de la observación y la imitación (Bolón y Ferrer, 2020)[9]

Los autores interpretan que la "ilusión de la copresencia" responde a lineamientos de organismos internacionales y que se trata de políticas educativas dirigidas a las grandes mayorías; por lo tanto, el estudiantado que realiza estudios superiores conducentes a puestos de mando ha de estar implicado en formas de educación más "tradicionales" que sí exigen y posibilitan pensar, crear y ser autónomos. Estas políticas (que se suelen presentarse a sí mismas como "modernizadoras" y "democratizadoras") muy frecuentemente imponen a los(as) docentes la extenuante intensificación laboral al momento de poner por escrito clases que debieron ser orales, observación que aquí entendemos como muy acertada.

- Es oportuno involucrar en el presente abordaje (sobre trabajo y formación) las "Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria"[10]

> La educación presencial es insustituible. En la situación de centros educativos cerrados por la emergencia sanitaria y con el apoyo de los conocimientos acumulados a nivel nacional e internacional sobre el tema, es preciso construir modos alternativos que permitan garantizar la educación como derecho. Las clases no están suspendidas ni interrumpidas, cambiaron de modo (p. 4) (...) La comunidad educativa, docentes, funcionarios, familias y sociedad en su conjunto, juegan un rol decisivo para sostener y valorar el proceso educativo en estas

9 Bolón, A y Ferrer, W. Procusto 0.2 o la imposible conversión (30 de abril del 2020). Semanario Brecha. https://brecha.com.uy/procusto-0-2-o-la-imposible-conversion/?fbclid=iwar0frziqbdmbptde5stxu_yzaxyedr_tr3zzqos-q25bmguqvdji0lrazgy

10 Documento oficial elaborado por un Equipo de Trabajo creado por Acta 4, Resolución 2 del 25/03/2020 del CoDiCen de la ANEP. http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/775/ANEP.Sugerencias.pdf?sequence=2&isAllowed=y

> circunstancias. La nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje requiere del esfuerzo compartido, de un país comprometido con la educación que permita trascender la frontera de la institución educativa. Es evidente el esfuerzo inmenso que está llevando a cabo cada familia para acompañar el proceso educativo desde *#quedateencasa*, así como las múltiples dificultades sociales y económicas por las que atraviesan, pero hoy la 'escuela' precisa de todos (p.5)

La cualidad e intencionalidad cohesionante del discurso oficial de la ANEP configura un encomio al esfuerzo y/o compromiso que, efectivamente, se ha desplegado por parte de amplios sectores de la población y de los(as) docentes específicamente. No obstante, en el marco de la concepción de la Educación como Derecho Humano (y en vistas de los modelos empresariales que hemos expuesto en rasgos generales así como de las anotaciones sobre la responsabilización de docentes y estudiantes al momento de aportar en infraestructura y de su propio bolsillo los recursos básicos para el funcionamiento educacional) quizás sea oportuno evidenciar que no todos los intereses en la educación son compatibles entre sí ni articulables de tal modo que todas las personas resulten fortalecidas. Al respecto Gentili (2011)[11] plantea: "*Lo que la realidad latinoamericana desmiente es que todos tengamos las mismas aspiraciones y deseos en relación a la educación de las generaciones futuras y que todos estemos en análogas condiciones de compartir los beneficios que ésta generará en materia de ampliación de oportunidades y derechos*" (p. 105). Entendemos que es necesario defender a la educación como derecho humano ante la presencia de intereses que lo vulneren, que promuevan medidas regresivas o que ideológicamente tiendan a lesionar el potencial emancipatorio.

- En este sentido, Sarthou (2020) plantea – en vistas de la LUC (Ley 19889), del mensaje presupuestal de la ANEP y del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 – que en los últimos tiempos han "subido de tono" los discursos pos y neoliberales acerca de la supuesta crisis educativa y acerca de la responsabilización de la educación respecto a los problemas sociales. En cuanto a las concepciones hegemónicas de la formación para el empleo:

> El capitalismo cognitivo, o en su versión acrítica, la sociedad del conocimiento y la información que hace de estos aspectos el eje de la

11 Gentili, P (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Bs.As: Siglo XXI Eds.

> acumulación de capital, exige para la producción de bienes inmateriales, la formación en competencias y habilidades que seductoramente llama 'para la vida' pero que en realidad son para insertarse en el mercado de empleo, según los requerimientos de las empresas[12]

La autora, y colega de nuestro Departamento Académico, especifica que habrían cuatro grandes temas en las actuales transformaciones propuestas para el sistema educativo: 1) La adecuación-subordinación de la Educación a la Economía; 2) Los cambios en el gobierno de la educación; 3) El problema de la autonomía de los centros educativos; 4) Los niveles de inequidad interna del sistema educativo. Aquí destacamos e interpretamos la observación que realiza respecto al artículo 193 de la LUC que habilita a crear "regímenes especiales" que condicionarán la elección de cargos así como el pago por productividad (en función del logro de metas educativas) y la lesión de la libertad de cátedra (en función de la adhesión a una metodología y proyecto de centro). Entonces, nos preguntamos al respecto si la "flexibilidad" horaria inherente a las formas de teletrabajo[13]no serían congruentes con dicho rendimiento por productividad o si quizás conllevarían nuevas formas de desregulación asociadas al debilitamiento de los espacios colectivos generadores de praxis de resistencia.

- A modo de cierre, simplemente diremos que el camino, una vez más, se va desplegando en nuestra condicionada pero aun potencialmente autónoma inserción laboral docente.

12 Sarthou, D. Discurso liberal ¿renovado? (4 de noviembre del 2020). *Vadenuevo*, edición número 147. https://new.vadenuevo.com.uy/politica/discurso-liberal-renovado/

13 En este sentido el docente argentino de la UBA Miguel Andrés Brenner anota, en su artículo intitulado "Google Classroom- la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica", que el home learning; "*significa el trabajo por proyectos, la remuneración por proyectos, la no vigencia de un contrato laboral con la empresa y la pertinente dependencia, la no existencia de sindicatos que defiendan los derechos de los trabajadores, porque la única relación sería la del individuo con la empresa que, luego de ejecutado el proyecto, cesa en su relación con la misma, hasta el diseño y ejecución de un nuevo proyecto*". https://www.educacionfutura.org/google-classroom-la-cuarentena-y-el-silencio-como-ausencia-pedagogica/

■ **Anexo I**

*Instituto de Profesores "Artigas"*
***Departamento Pedagógico-Histórico-Filosófico***
*e integrantes de la Sala de Sociología,*
*Epistemología, Teoría del Conocimiento e Investigación Educativa*
*Instituto de CC.EE. del CFE*
*Miércoles 23 de agosto de 2017*

**INFORME**

Partimos del documento "Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017" aprobado por el CFE el 11 de noviembre del 2016.

En la fundamentación del documento se cita al artículo 83, inciso e) de la Ley de Educación 18437 en el que se establece que el Sistema Nacional de Educación Terciario público ha de "*contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior*".

En el apartado referente a la "identidad profesional de la educación" se aclara que cada uno de los profesionales de la educación tiene identidades específicas pero que en un proceso de transformación institucional deben contemplarse los rasgos comunes de la identidad docente:

Definir la identidad profesional implica un proceso dinámico de interpretación y reinterpretación de experiencias estrechamente relacionadas con **las formas del desempeño de la profesión, las instituciones donde esas actuaciones se concretan y las tensiones que las demandas de la sociedad instalan**. Las tradiciones de cada carrera podrán contribuir a enriquecer el acervo común del trabajo en los diferentes entornos educativos. Por eso es necesario formularse algunas preguntas. **¿Qué significa ser educador en las sociedades contemporáneas?** ¿Cuál es la responsabilidad específica de cada profesional de la educación en el proceso de educar a las nuevas generaciones? (pág. 7 del mencionado documento, resaltado nuestro)

Interpretamos que la respuesta a la pregunta "¿Qué significa ser educador en las sociedades contemporáneas?" aun no está abordada de un modo contextualizado y en el marco de un análisis histórico de la formación docente nacional. Tampoco hay una profundización sobre lo que significaría la "dignificación de la profesión docente" a partir de las características y condiciones del trabajo docente en los subsistemas. Entendemos que dichos análisis deben ser previos al avance de las resoluciones sobre la estructura curricular (modalidades de cursada, temporalidades, trayectos, creditización, etc.). Este proyecto, ¿nos remite a una Universidad de Educación o implica simplemente reformar la formación docente actual?

La transformación de la formación docente en vistas del nivel universitario ha de basarse en el análisis crítico de las transformaciones que ha tenido la educación superior en el mundo y en la región. Si no existieran tiempos y garantías para profundizar en este tema: la reforma de la formación docente sería entonces de carácter impuesto, con formas de participación meramente funcionales respecto a resoluciones preestablecidas.

Además, entendemos que es a partir de esas contextualizaciones y explicitaciones sobre políticas educativas que cada sala de asignatura y Departamento académico debería abordar las cuestiones curriculares, incluyendo los programas. En caso contrario estaríamos procediendo "a ciegas" respecto a un mundo que supuestamente hemos afirmado como importante conocer. También es central: 1) no perder de vista que el diseño curricular (en sus cursos, seminarios, etc, modalidades

de cursada, así como las horas de trabajo implicadas) se relaciona con otros aspectos de la reforma: cargos docentes, remuneraciones, relación con los subsistemas, etc.; 2) recoger las experiencias y resultados de otros países acerca de las reformas de la educación superior que hayan emprendido y 3) analizar pormenorizadamente las condiciones presupuestales.

Decíamos que el perfil general de egreso ha formularse pensando en las características y condiciones del trabajo docente, que frecuentemente se despliegan en condiciones de sobreexigencia laboral y de desdibujamiento de la función primaria institucional: la enseñanza. Por lo cual sería inaceptable desde la formación inicial instalar discursos que encomien la flexibilidad adaptativa en contextos desafiantes ya que eso es justamente lo que los docentes realizan, lo cual conlleva a formas de malestar de diversa índole (desgaste, burnout, abandono de la profesión, entre otros problemas). En suma: la fundamentación y la instrumentación curricular debería apuntar, como establece la Ley General de Educación, a promover la dignificación de la profesión docente y no a justificar el sobreesfuerzo desprofesionalizante y ser, por consiguiente, un factor que lo agrave.

El enfoque en base a “competencias” podría constituirse en una legitimación de dicha desprofesionalización. En la historia de la formación docente nacional: ya el Plan 2005 de formación inicial de maestros se basaba en el mencionado enfoque; integrantes de este Departamento detectamos el carácter problemático de dichos marcos conceptuales. Las “competencias”, más allá del carácter polisémico del término, han sido planteadas por la OIT en base al imperativo de flexibilidad y polivalencia de los trabajadores en modelos posfordistas de organización del trabajo. De esa forma, las competencias designan las disposiciones (actitudes) para llegar a los resultados exigidos en una circunstancia determinada. Remiten a las cualidades personales que habilitan la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas y de “incertidumbre” así como la multifuncionalidad, la capacidad de aprendizaje, la flexibilidad y adaptabilidad. En suma, son las disposiciones que los intereses predominantes requieren en esta fase del capitalismo globalizado. Citamos un artículo académico que relaciona el campo educativo con las formas de organización del trabajo:

> Con las nuevas formas del trabajo se replantea el tipo de formación que transita desde las calificaciones hacia las competencias. Mientras que las calificaciones son un requerimiento objetivo del puesto, la competencia concierne más directamente al trabajador que ocupa ese puesto. Esa formación ya no es un problema social sino del individuo que debe buscar su propia ‘empleabilidad’ , donde el progreso profesional ya no se basa en los puestos disponibles sino que debe instaurarse sobre la base de las competencias personales. La formación en competencias **en el mundo de las empresas** se efectúa en correlación con los cambios en la organización del trabajo y con la búsqueda de flexibilidad laboral en momentos de crisis de la sociedad salarial (Reta: 133)[14] [el resaltado es nuestro]

A propósito de las empresas, recordemos que ya en el año 1991, y remitiéndonos a políticas educativas, el Informe de la Comisión SCANS (Secretary Commision for Achieving Necessary Skills) durante el gobierno de Bush en EUA: plasmó lo que las empresas transnacionales “requieren de las escuelas” en base a las denominadas competencias básicas y transversales... ¿Realmente es este enfoque el que aspiramos vertebre a la formación docente nacional?

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, creadora a fines de los años 90 de las pruebas PISA) conjuntamente con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) han desarrollado la definición de las “competencias clave”. También lo ha realizado la Unión Europea (UE) en su proyecto y concreciones de “sintonización” curricular de la educación superior. Sin embargo, las competencias van más allá de la confección de

14 Reta, Viviana. (2009). Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Fundamentos de Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, vol. X, nro 199, 119-137. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965007

los currículums, constituyen una visión general de la educación. En lo que a formación superior concierne es de interés recordar que:

Ni siquiera en el campo de la formación profesional el enfoque de las competencias es suficiente. El *saber hacer* en una profesión no posee una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión (…) En segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento en el que se pretende que ésta se apoye.

Para la pedagogía **en el nivel universitario el enfoque es insuficiente e improcedente** porque la universidad tiene, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas. Una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios el mundo del trabajo y el de las profesiones sea una preocupación importante y, otra muy distinta, que la universidad **sea** como ese mundo demanda (Gimeno: 30)[15] [el resaltado es nuestro]

¿Qué entendemos por Universidad y sus funciones? ¿Qué nos "dice" la historia de la educación nacional pública acerca de las funciones universitarias autonómicas y cogobernadas? ¿Qué "aprendemos" de dicha historia cuando emprendemos el camino de generar una nueva institucionalidad en la formación docente? Y cómo, desde esa elaboración, definimos la relación entre formación y trabajo de un modo diferente al que promete el enfoque por competencias.

Volvamos a las concepciones de la OCDE y de la UE sobre el desarrollo profesional docente. Recordamos que, especialmente la UE, plantea la sintonización de la educación superior también para otras regiones, en particular para América Latina. Existen estudios acerca del tema. Tomemos un informe académico sobre "desarrollo profesional docente" (DPD) que parte de la comparación entre la concepción de la UE y la de la OCDE, basándose en la incidencia de los Organismos Internacionales (OI) como un factor clave en la instrumentación de políticas educativas supranacionales:

Que el DPD es, en la actualidad, un **tema de interés internacional** ha quedado sobradamente demostrado desde los apartados iniciales de este artículo. El elevado número y la diversidad de publicaciones es una manifestación clara de ello. De igual manera, este esfuerzo por instalar la temática del DPD en la Agenda Educativa Supranacional queda también constatado en los 20 documentos analizados. Que en tan solo 5 años la Comisión Europea haya firmado como autor más de 10 textos sobre la temática es un hecho evidente. Sin embargo, en este escenario **cabe hacerse la pregunta sobre el sentido, la pertinencia y el posicionamiento que se derivan de poner al profesorado y su DPD en el foco de las Agendas Globales.**
(…)
Siguiendo con un análisis más centrado en el contenido de los documentos analizados, encontramos que, en general, muchas veces pueden apreciarse tendencias profundamente profesionalizantes, en el sentido dado en estas páginas, con otras tecnocráticas y desprofesionalizantes (…) En este sentido, señalamos que a los discursos que generan los OI sobre DPD aún les queda un largo camino para ofrecer una conceptualización completa de la profesionalización docente. De hecho, en este sentido, es posible afirmar que la tendencia general de los textos aquí analizados ofrece una **visión limitada del DPD, incluso en ocasiones es posible encontrar mensajes desprofesionalizantes. Y, por ello, se insiste en la idea de que los discursos se contruyan no solamente para los docentes sino desde los propios docentes**.
(Manso&Monarca: 150-151)[16] [resaltados nuestros]

¿Cómo construimos los docentes de formación docente nuestra propia concepción de la formación inicial y desarrollo profesional, considerando los factores señalados? Es ineludible el abordaje de estas cuestiones. Reafirmamos entonces la importancia de tomar postura como docentes.

Seguimos con algunos análisis sobre globalización e internacionalización educativa en el presente informe de Departamento. Sabemos que en el año 1995, con la creación de la Organización

15 Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán (comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (15-58). Madrid: Morata

16 Manso, J. & Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of Supranational Policies of Education* ISSN 2340-6720, nro 5, 137-155. Recuperado de http://www.jospoe-gipes.com

Mundial de Comercio (OMC) se instaló una nueva etapa para el comercio de "servicios" (entre ellos se entendió a la educación) en el "mundo globalizado". Es el año de inicio, en nuestro país, de una Reforma educativa que en varios aspectos continúa en la actualidad. Una Reforma que, recordemos, impuso para la educación pública nacional el desdibujamiento disciplinar y la configuración de "áreas" de conocimiento, medida fuertemente rechazada desde los espacios gremiales y técnico-docentes debido a que las áreas fomentan la desprofesionalización y la vulneración del derecho a la educación en base a contenidos educativos consistentes. Rechazamos en la actualidad, por consiguiente, cualquier iniciativa que promueva la disolución de los campos disciplinares en áreas para la formación docente.

En cuanto la globalización y la concepción dominante de conocimiento citamos bibliografía sobre ello; la misma problematiza la concepción hegemónica sobre la relación entre capital y conocimiento:

**el conocimiento se convierte cada vez más en un elemento central para el capital** y se vuelve, tendencialmente, parte del mismo. Así, los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y reproducción del capital o, al menos, a ser guiados por las mismas lógicas y a coincidir en la acumulación en pocas manos, es decir en su creciente desigualdad. (...)

Los saberes 'buenos' y aceptables han sido hasta ahora aquellos reconocidos por el Estado. Los conocimientos 'verdaderos' y pertinentes son aquellos avalados por el aparato burocrático-científico. Se sigue de ello que la enseñanza de esos conocimientos y el reconocimiento social de esos aprendizajes forman parte de la misma lógica, del mismo entramado de sentido. Claro que en la era de la globalización, y por lo ya señalado con respecto a **la pérdida de soberanía de los estados-nación, es necesario repreguntarse sobre cómo y a través de qué medios se realizarán esos procesos en el futuro cercano**.

Se vuelve necesario resaltar, entonces, el papel desempeñado en la historia por un **eslabón clave de esta cadena**: las **universidades**.

Si bien han cumplido exitosamente con la función de certificar saberes otorgando títulos, hoy tienen dificultades para que sean reconocidos ampliamente, por su creciente número y diversidad. Justo cuando este sector comenzó a convertirse en **un muy interesante nuevo mercado internacional y que, por ello, está recibiendo fuertes presiones para eliminar barreras y regulaciones**.

Como ha sucedido en todos los casos en que se ha visto la potencialidad de desarrollo de un nuevo y lucrativo mercado, **hay que entender en ese sentido el creciente interés por la educación transnacional**, la adquisición de instituciones de enseñanza por parte de universidades extranjeras, la disponibilidad de títulos universitarios que circulen en el mercado sin ninguna restricción y la necesidad complementaria de acreditar su calidad para no devaluar la mercancía. (Hermo&Pittelli: 248-250)[17] [resaltados nuestros]

De ese modo se explica el enfático interés actual por implantar reformas institucionales. Con el denominado "Proceso de Bologna", desde 1998 en la Unión Europea ha instalado un "paradigma de convergencia" para la educación superior, que implica homogeneizar títulos y certificaciones, con "competencias profesionales" evaluables.

Entonces: ¿cómo pensamos a la formación docente de nivel universitario en el mundo globalizado, en esta nueva geopolítica del conocimiento?, ¿qué entendemos por conocimientos valiosos en la formación? Reafirmamos como imprescindible que los docentes de formación docente prestemos atención a estos temas y resignifiquemos la concepción educativa orientadora para debatir apropiadamente los aspectos puntuales del diseño curricular. Consideramos que deberían garantizarse las condiciones y tiempos necesarios para este proceso, garantías que al día de hoy aun no están dadas. Continuamos debatiendo en torno a las interrogantes planteadas.

Metodología de trabajo que empleamos para realizar el informe: 1) lectura del documento elaborado por la sala; 2) diversas interrogantes a partir del documento oficial y 3) redacción final.

17 Hermo, J. & Pittelli, C. (2008). Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, nro.14, 243-268. Recuperado de academia.edu (para usuarios registrados)

■ **Anexo II.** CEIPA: encuesta a estudiantes de Profesorado, 2020







